ISSN: 0034-8082

Currículo e Interdisciplinaridade: Contribuição da Prática Docente

Dra. Silmara da Costa Maia
Dra. Verônica Gesser
Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO: Este artigo foi elaborado a partir da tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, na linha de pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e Gestão. Teve por objetivo avaliar a contribuição das metodologias/ estratégias de ensino, utilizada no Curso de Graduação em Enfermagem, para proporcionar a interdisciplinaridade, com a finalidade de responder à questão: quais metodologias/estratégias desenvolvidas pelo Curso de Graduação em Enfermagem, propiciam a interdisciplinaridade? Com a tese de que o uso de metodologias ativas numa perspectiva interdisciplinar, não necessariamente se torna uma construção interdisciplinar. Para tanto utilizou-se um estudo de natureza quantitativa, utilizando análise de correspondência múltipla e análise descritiva. Os sujeitos da pesquisa envolveram 27 docentes de um Curso de Enfermagem, que lecionavam disciplinas teóricas, totalizando 36 disciplinas com 2220 horas, perfazendo 86% das disciplinas do Curso. A coleta de dado foi realizada em sala de aula através da observação, pois o objeto desta tese, refere-se a dinâmica das atividades desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Foram realizadas, pelo menos, duas observações em cada disciplina, totalizando 326 horas (105 aulas acompanhadas), perfazendo 14,7% da carga horária total das disciplinas teóricas do curso. Para a análise dos dados utilizou-se como referencial teórico os seguintes autores: para a concepção de currículo, Pacheco (2003, 2001), Ball (1994, 2010) e Sacristán (2000, 2007); para a Construção e Abordagem Interdisciplinar, Fazenda (1991, 1994, 1998, 2000, 2002, 2004, 2011, 2017); Japiassu (1993); Santomé (1998); Freire (1991, 1992, 2006); para Docência Universitária, Cunha (1998, 2000), Ball (1994), PNE (2014), Masetto (2008, 2012), Cunha (2006) Freire (2015), Gadotti (1999) e Metodologias, Anastasiou (2010), Freire (2003, 2005, 2015), Berbel (2011). Diante da análise dos dados pode-se inferir que a prática de transmissão, a metodologia passiva, a mobilização dos processos cognitivos não adequados e a relação autoritária por parte do docente, dificultam a interdisciplinaridade. Assim, a atitude interdisciplinar requer, necessariamente, uma prática de ensino que favoreça a discussão, permeado pelo uso de metodologias ativas, com mobilização dos processos cognitivos adequados e uma relação de ensino e de aprendizagem democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, interdisciplinaridade, metodologias ativas, e ensino superior.

Curriculum and Interdisciplinarity: Contribution of Teaching Practice

ABSTRACT: This article was prepared based on the thesis developed Program in Education at the University of Vale do Itajaí, within the line of research Policies and Practices of Curriculum and Management. The aim of this study was to evaluate the contribution of teaching methodologies/strategies used in the Nursing Undergraduate Course to the achievement of interdisciplinarity. It seeks to answer the question: which methodologies/strategies utilized by the

Undergraduate Nursing Course promote interdisciplinarity? The hypothesis of this study is that the use of active methodologies, from an interdisciplinary perspective, does not necessarily result in an interdisciplinary construction. To this end, a quantitative study was applied, using multiple correspondence analysis. The research subjects were 27 teachers of a Nursing Course, who taught a total of 36 theoretical subjects, over a total of 2,220 hours, comprising 86% of all the subjects taught on the Course. The data collection was carried out in the classroom through observation, as the object of this thesis relates to the dynamics of the activities carried out as part of the teaching and learning process, in the classroom. At least two observation sessions were carried out in each subject class, totaling 326 hours (105 classes observed), making up 14.7% of the total hours of the theoretical subjects of the course. For the data analysis, the following authors were used as theoretical reference: for the concept of curriculum, Pacheco (2003, 2001), Ball (1994, 2010) and Sacristán (2000, 2007); for the interdisciplinary construction and approach, Fazenda (1991, 1994, 1998, 2000, 2002, 2004, 2011, 2017); Japiassu (1993); Santomé (1998); Freire (1991, 1992, 2006); for higher education teaching, Cunha (1998, 2000), Ball (1994), PNE (2014), Masetto (2008, 2012), Cunha (2006), Freire (2015), Gadotti (1999) and for methodologies, Anastasiou (2010), Freire (2003, 2005, 2015), Berbel (2011). Based on the data analysis of the data, it can be inferred that the practice of transmission, the passive methodology, the mobilization of inadequate cognitive processes and the authoritarian attitude of the teacher, all hinder interdisciplinarity. Thus, an attitude of interdisciplinary requires a teaching practice that promotes discussion, permeated by the use of active methodologies, with the mobilization of adequate cognitive processes and a democratic relationship between the teacher and the students

KEYWORDS: Curriculum, interdisciplinarity, active methodologies, and higher education.

1 INTRODUÇÃO

A mudança na educação sugerida por inúmeros autores, perpassa pela necessidade de considerar a interdisciplinaridade como elemento presente no processo de ensino e de aprendizagem. Para fins de discussão, neste artigo será considerado interdisciplinaridade como uma atitude de reciprocidade, que pressupõe um estilo diferente a ser assumido frente ao problema do conhecimento, uma atitude de abertura, em que todo o conhecimento é igualmente importante, e o saber individual agrega-se em desenvolvimento pleno frente ao saber coletivo.

Neste contexto, os docentes necessitam assegurar novas formas para a interlocução entre disciplinas e aquisição de conhecimento, minimizando a fragmentação dos saberes, ou seja, torna-se imprescindível a incorporação de espaços para esta interlocução. Estes espaços envolvem estratégias horizontais e verticais relacionados aos períodos e nos períodos. Contudo, para que o docente utilize este espaço de interlocução, é necessária uma nova postura por parte dos docentes, a qual inclui, por

exemplo, não trazer todas as respostas prontas, mas oferecer possibilidades aos acadêmicos de procurar soluções que envolvam outras esferas e pessoas que não a sala de aula e o docente.

Esta nova postura incide na perceptibilidade do currículo, enquanto experiências escolares que se desenrolam em torno do conhecimento, envolvendo relações sociais, e que colaboram para a construção das identidades docentes e discentes, agregando-se assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com finalidades educativas. De tal modo que na construção do currículo tem-se espaços de interlocução, os quais devem ser mediados pelos docentes, por meio dos seus saberes (da experiência, do conhecimento e pedagógicos), num contexto, necessariamente, significativo ao discente.

Para tanto o objetivo geral proposto foi o de avaliar a contribuição das metodologias/estratégias de ensino, utilizada no Curso de Graduação em Enfermagem, para a interdisciplinaridade e como objetivos específicos elencou-se: identificar as metodologias utilizadas pelos docentes do Curso de Graduação em Enfermagem; correlacionar as metodologias utilizadas com a reciprocidade dos discentes e analisar as estratégias utilizadas pelo Curso de Graduação de Enfermagem para a interdisciplinaridade.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Falar de interdisciplinaridade, requer ampliar o olhar e principalmente as atitudes dos docentes, as quais segundo Fazenda (2002, 2017) devem perpassar pelos 05 princípios da prática docente, envolvendo a humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Contudo, este tema vem sendo discutido há décadas, e sua aplicação, ainda, não pode ser visualizada de forma institucionalizada na educação em geral e principalmente na educação superior. Diante desta constatação, surge o principal questionamento referente a quais dificuldades estão relacionadas à incorporação na prática pedagógica, da interdisciplinaridade, nas instituições do Ensino Superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), mantém a tendência de elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no seguimento público. Reforça também, a manutenção da qualidade na educação superior, aumentando a proporção de mestre e doutores do corpo docente das universidades. Desta forma, principalmente as instituições

privadas obrigaram-se a incentivar e/ou contratar docentes mais qualificados, ou ao menos com os títulos de mestre e doutor.

Neste raciocínio, torna-se fundamental o entendimento e a participação das políticas públicas neste contexto, pois são concebidas como um processo, composto por um conjunto de atividades que visam atender às demandas e interesses da sociedade (Rodrigues, 2010), ou seja, seria tudo que um governo faz ou deixa de fazer, a partir de uma necessidade constatada. Desta forma, as políticas públicas deveriam proporcionar mudanças no processo de ensino desde o fundamental até o nível superior, ou pelo menos, propostas para a obtenção das transformações necessárias. Esta constatação mostra-se através da necessidade de progressão do aluno, o qual deve ter um processo crescente de aquisição de conhecimento, numa perspectiva ativa na sua construção.

Diante deste cenário, o processo interdisciplinar exige necessariamente do docente uma atitude diferenciada, a qual envolve entre outros aspectos, a reciprocidade, o que implica em uma docência mais voltada para a participação discente. Portanto, este docente deve possuir competências para o alcance de tais objetivos. Contudo, na maioria das vezes, não foi formado para ser docente e sim profissional de sua área específica. Este fato isoladamente já proporcionaria uma dificuldade no alcance desta proposta. Porém, além desta não formação, estes profissionais, na sua maioria, vivenciaram uma educação tradicional, normalmente um currículo tecnicista. Mesmo nos programas de mestrado e/ou doutorado, estes aspectos são pouco estudados como disciplinas, tendo em vista seu caráter mais vinculado à pesquisa. Desta forma, existe uma lacuna relacionado a incorporação de um currículo interdisciplinar e à docência universitária nos Cursos de Graduação.

Para entender melhor esta conexão, faz-se necessário elucidar inicialmente a proposta curricular interdisciplinar. Falar atualmente de currículo e a participação docente, requer fundamentalmente discutir primeiramente seus paradigmas, dilemas, dicotomias, tendo em vista as imensas mudanças propostas, incialmente por educadores e posteriormente por portarias, resoluções, as quais estão certamente envolvidas em questões mercadológicas, políticas e principalmente de poder. Uma das mudanças propostas é a questão da interdisciplinaridade no ensino superior, a qual ainda não é uma realidade nacional, nem tão pouco regional, mesmo já sendo discutida e “empregada” por alguns cursos superiores, há mais de 20 anos. Quando se analisa currículo numa perspectiva tradicional, evidenciava-se como uma questão simplesmente técnica, ou melhor, o foco era discutir as melhores e mais eficientes formas de organizar os conhecimentos e saberes dominantes, tornando

as teorias neutras, científicas ou desinteressadas. Com o passar dos tempos, na perspectiva crítica, o currículo se tornaria mais complexo, pois este começava a ser arquitetado como um campo ético e moral, já evidenciando as relações de poder, identidade e saber, ou seja, desloca o destaque dos conceitos meramente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Já na perspectiva pós-crítica o poder e o conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes, implicando em enfatizar as conexões entre significação, identidade e poder (, 2011).

É unanime aos educadores considerar currículo como articulador de conteúdo a serem ensinados e aprendidos, envolvendo experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, bem como os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, elaborando os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino e os processos de avaliação. Todos estes aspectos pautam-se nas relações sociais que aderem ao cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem. Desta forma, a história das reformas curriculares demonstra a necessidade de flexibilizar as escolas, definir e integrar conteúdos, construir novas competências, possibilitar maior interação entre o mundo do trabalho, estabelecendo influência no controle, tanto das atividades curriculares como de seus efeitos.

Neste processo à docência, que segundo Soares; Cunha (2010, p. 24) pode ser entendida "como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário".

Na concepção de Pimenta (1997), os saberes docentes podem ser vistos sob três aspectos, da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Com relação aos saberes pedagógicos, Cunha (2006), destaca como sendo, saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica; os saberes relacionados com as condições de aprendizagem de pessoas adultas; ao planejamento das atividades de ensino; a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. Desta forma o docente deve possuir estes saberes, com o intuito de substituir os métodos tradicionais, e particularmente passivos, no processo de ensino e de aprendizagem. Como destacado por Becker (2010) a aprendizagem contemporânea não aceita um sujeito passivo que recebe informações de uma maneira automática, sem se posicionar criticamente sobre tudo o que fala ou o que ouve. Ao contrário, essa nova aprendizagem exige um sujeito que passa a interagir com o objeto, com a sociedade e com ele mesmo através de uma postura coerente, consciente e dialógica. Este processo dialógico necessita

de uma mudança na forma de ensinar e aprender, ou seja, carece de uma metodologia a qual proporcione ao discente maior responsabilidade e autonomia, uma atitude mais ativa no seu aprendizado, para fins deste artigo considerar-se-á metodologia ativa como formas de desenvolver o processo do aprender, no qual os docentes mediam e estimulam a autonomia do discente, despertando a curiosidade, a tomada de decisão, numa perspectiva dialógica.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste artigo foi utilizado um estudo de natureza quantitativa, os sujeitos da pesquisa envolveram 27 docentes de um Curso de Enfermagem de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina, que lecionavam disciplinas teóricas. Para tanto, utilizou-se como critérios de inclusão, todas as disciplinas teóricas ministradas no Curso de Enfermagem.

Cabe ressaltar que o objeto deste artigo, refere-se a dinâmica das atividades desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Foram realizadas, pelo menos, duas observações em cada disciplina. Assim, no período de setembro a dezembro, foram observadas aulas em 31 disciplinas. Destaca-se que algumas disciplinas do curso, são ministradas por mais de um docente e o mesmo docente leciona mais do que uma disciplina. Com relação ao número de horas, foram acompanhadas 326 horas, tendo em vista que a carga horária das disciplinas é variada, a pesquisadora acompanhou um total de 105 aulas, sendo destas duas observações em cada disciplina, no mínimo.

Esta pesquisa foi realizada em uma Universidade Comunitária de Santa Catarina, com mais de 50 anos. O Curso de enfermagem foi implantado em agosto de 1980. Forma bacharel em Enfermagem e está organizado pela modalidade seriada semestral e por regime de créditos.

Os Procedimentos de coleta e discussão dos dados, envolveram as seguintes etapas:

Primeiro a descrição da realidade – descrição do curso em suas diferentes dimensões, para este acompanhamento em sala de aula foi utilizado um instrumento estruturado contendo informações referentes a metodologia/estratégia, interação entre as disciplinas, conteúdos abordados, relação professor e aluno, procedimentos metodológicos, utilização de recursos, acompanhamento do desenvolvimento do aluno e outras observações julgadas relevantes pela pesquisadora. Quanto a elaboração do planejamento realizado pelo docente, utilizou-se os planos de ensino, validados pela

coordenação do Curso.

Quanto as observações não participantes, estas seguiram um ritual, na primeira observação realizada em cada disciplina, a pesquisadora entrava em sala de aula e falava com o docente sobre o início das observações. Após sua aquiescência verbal (já que a assinatura do termo de consentimento, já havia sido feito), a pesquisadora se posicionava, estrategicamente, na sala, com o objetivo de visualizar todos os discentes e docente. E aguardava o início da aula, a partir deste momento, a pesquisadora procedia a observação não participante.

Nos procedimentos de análise dos dados, na primeira etapa realizou-se a categorização de alguns dados, para posterior quantificação, estes dados foram inicialmente colocados em uma planilha de Excel para posterior análise quantitativa.

Para a Análise multivariada utilizou-se as inúmeras varáveis existentes no processo de ensino e de aprendizagem, as quais interferem de forma direta no desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos tanto para os docentes, quanto para os discentes. Neste artigo, foram calhadas seis variáveis interveniente neste processo, sendo: Metodologia (Metodologia Passiva ou Metodologia ativa); Prática Pedagógica (Transmissão ou Discussão); Mobilização dos processos cognitivos (Adequados ou Parcialmente Adequado ou Não Adequado); Interação entre as disciplinas (Sim ou Não); Atitude interdisciplinar (Sim, ou Parcial ou Não) e Estratégia de Ensino (Expositiva dialogada ou Seminário ou Estudo de Caso ou Trabalho em Grupo ou Filme ou Outras)

Para melhor entendimento pode-se dizer que a Análise de Correspondências é uma metodologia, que tem por objetivo gerar uma representação geométrica dos dados na forma de um gráfico, onde é possível verificar as correspondências, associações, entre as variáveis categóricas constituintes. Assim, através desta análise pode-se estruturar estatisticamente uma associação de variáveis em conjunto de eixos fatoriais que tenham componentes relacionais.

Para a leitura dos resultados da análise de correspondências são construídos gráficos com as componentes principais das linhas, permitindo a visualização da relação entre os conjuntos, onde a proximidade dos pontos referentes à linha indica associação e o distanciamento uma repulsão. Desta forma, pontos consequentes se localizam mais próximos no plano, do que pontos advindos de características discrepantes, esse fato é que faz com que a Análise de Correspondência desvende modelos de associações entre as variáveis em estudo e suas respectivas categorias.

A coleta de dados foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética, através do parecer número: 1.533.981.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O Curso de Enfermagem possuía 41 docentes no seu quadro funcional, estes professores lecionavam disciplinas teóricas, teórico-práticas e práticas (Estágio Curricular Supervisionado). Para efeito de análise, somente foram considerados os docentes que lecionavam disciplinas teóricas e/ou teórico-práticas, perfazendo um total de 33 docentes. Destes, 27 fizeram parte da amostra totalizando 81,9% da população.

Com o objetivo de facilitar a apresentação e análise dos dados, inicialmente realizar-se-á a identificação do perfil dos docentes do curso para posteriormente correlação e análise do processo de ensino e de aprendizagem utilizado e a interdisciplinaridade.

Quanto ao perfil dos docentes do Curso de Enfermagem analisado, verificou-se que a maioria 70,37% dos docentes são enfermeiros, 18,52% profissionais da área da saúde e somente 11,11%, profissionais de outras áreas. Cabe salientar que dos profissionais de outras áreas, somente um docente possui formação profissional na área de licenciatura em biologia, e 02 envolvem a área de filosofia. Estes dados corroboram com pesquisas realizadas por Melo (2009), as quais evidenciam que para ser docente de cursos fora da educação, basta que o profissional seja reconhecido em sua área de formação inicial, ou seja, para ser um professor no Curso de Enfermagem, basta ser enfermeiro ou profissional da área que leciona.

Na Área da Saúde existe uma enorme diversidade de conhecimentos, pois este profissional desenvolve atividades complexas, envolvendo diversas profissões, as quais possuem competências diferentes, contudo existem alguns conhecimentos que são comuns, desta forma torna-se comum profissionais da área da saúde ministrarem disciplinas em vários cursos da área da saúde. Assim, esta prerrogativa, baseada somente em seus saberes profissionais, não atende as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem, já que neste processo não deve predominar somente o conteúdo específico de sua área de conhecimento. Este por sua vez, deve contemplar aspectos relacionados a proporcionar uma aprendizagem significativa, incorporando o diálogo entre o docente e o discente. Para minimizar estas situações, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), obriga as IES a

estimular e/ou contratar docentes mais qualificados, ou pelos menos com os títulos de mestre e doutor. Assim, o Curso de Enfermagem analisado possui 70,37% de mestres, 14,81% de doutores e a mesma porcentagem de especialistas. Contudo, os cursos de mestrado e doutorado fora da área de educação, na maioria das vezes, não proporciona um enfoque para a educação e sim para a pesquisa, contribuindo muito pouco na questão do processo de ensino e de aprendizagem. Corrobora com esta afirmativa Soares; Cunha (2010, p. 18) quando destacam que os

> [...] cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência. A ampliação da busca dessa titulação por parte dos professores universitários se verificou, principalmente, com a Lei 9.394/96, que estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Soares; Cunha (2010, p. 18)

Desta forma não existe uma contribuição significativa no processo de ensino e de aprendizagem, mantendo os pressupostos do ensino superior da idade média, em virtude de privilegiar somente a cátedra e não o domínio dos saberes pedagógicos.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao docente universitário, como um profissional que além de trabalhar na sua área de atuação, também “ministra aulas na universidade”, como um segundo vínculo. Este fato pode ser evidenciado, a qual identifica que 48,15% dos docentes têm regime de trabalho parcial, proporcionando assim, outro vínculo profissional. Este aspecto pode dificultar o comprometimento deste profissional com o processo de ensino e de aprendizagem, ou mesmo o engajamento necessário em atividades extraclasse, as quais na maioria das vezes não faz parte de sua carga horária na instituição.

Este fato pode ser um entrave importante relacionado ao preparo e participação ativa do docente na construção do currículo, pois o mesmo exerce outra função, principalmente em hospitais, com um regime de trabalho de 40 ou 44 horas semanais, dificultando, assim, a presença do docente nas questões fora de sala de aula, as quais envolvem: discussões curriculares, discussões de estratégias entre disciplinas ou até mesmo desenvolvimento de estratégias para melhorar seu conhecimento pedagógico. A Instituição de Ensino Superior em questão, proporciona uma formação continuada no início de cada semestre, contudo, na maioria das vezes este docente não consegue realizá-la na sua totalidade.

Outro fator que pode contribuir para a identificação do perfil do docente, refere-se ao número de disciplina que este leciona no curso, pode-se verificar que existe uma proporcionalidade entre as disciplinas lecionadas pelos docentes, ou seja, 33,33% lecionam 01, de 2 a 3 disciplinas e mais de 04 disciplinas. Isto significa que mais de 66% dos docentes lecionam mais do que 01 disciplina, este fato pode contribuir para uma maior relação entre as disciplinas, principalmente as disciplinas lecionadas pelo mesmo professor. Contudo, cabe salientar que este fato não garante a correlação de conteúdos, já que para que isto ocorra, deverá haver uma construção de conhecimento e não somente uma sobreposição de conteúdos.

Com relação ao tempo de experiência dos docentes na docência, verificou-se que a maioria (59,26%) destes docentes, possuem mais de dez anos. Este dado se analisado profissionalmente, poderia ser interpretado como uma ótima identificação de experiência profissional, contudo deve-se lembrar que este docente não recebeu na sua formação, na maioria das vezes, o saber pedagógico. Desta forma, suas práticas podem estar vinculadas às suas experiências enquanto acadêmicos, tanto da graduação e/ou pós-graduação, as quais proporcionariam uma reprodução do estilo dos seus professores.

Os dados demonstram algumas variáveis intervenientes para que o docente possa construir uma atitude interdisciplinar. Estas variáveis foram extraídas dos saberes docentes relacionados com a condução em sala de aula, os quais são descritos por Cunha (2006, p. 26) como sendo “a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes”. Assim, as variáveis envolvidas foram: a prática pedagógica desenvolvida pelo docente, sua metodologia, estratégias utilizadas, mobilização dos processos cognitivos, relação docente/discente, interação entre as disciplinas e a utilização de estratégias estimulantes.

Para tanto, far-se-á inicialmente uma análise separada de cada variável e sua contribuição para o processo interdisciplinar. A primeira variável a ser discutida refere-se a prática pedagógica utilizada, pode-se perceber que 75,2% dos docentes ainda continuam desenvolvendo somente a transmissão de conteúdo e que apenas 24,8% proporcionam discussões em sala de aula. Esta constatação pode ser corroborada na concepção de Pimenta (1997), quando relata que os saberes docentes podem ser vistos sob três óticas, a da experiência, do conhecimento e dos saberes

pedagógicos. Quando destaca os saberes da experiência, refere-se ao que o docente traz consigo, principalmente em experiências vividas como aluno, tanto no nível médio, quanto no nível superior.

Este fato por si só demonstra que a educação está longe do alcance da quebra de paradigma da ciência moderna, pois ainda encontramos uma concepção de educação centrada na transmissão, como já destacava Freire (1986) uma concepção bancária, pois esta visão identificada no docente a parte principal do processo, ou seja, quem tem o saber é o docente que somente repassa para quem nada sabe – o discente. Esta concepção não instiga o discente a regular e nem tão pouco a participar do processo de ensino e de aprendizagem, não cria um significado para a aprendizagem, descaracterizando muitas vezes o por que aprender. Esta afirmação também é destacada na fala de Freire (2007, p. 86)

> Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. Freire (2007, p. 86)

Outra variável a ser discutida refere-se a metodologia utilizada. Esta foi dividida em passiva e ativa. Optou-se por determinar se houve ou não a participação do discente no processo, pois esta distinção torna-se clara quanto a mudança requerida na educação, vinculando a mudança do papel do discente e docente no processo. O que se observou foi que 78% das aulas ainda não possuem uma participação ativa do discente, muito em função da prática pedagógica utilizada pelo educador. Esta não participação ativa, inviabiliza a discussão, pois para Freire (2003, p.77) a prática do diálogo em que ambos, docente e discente, participam ativamente do alcance dos seus objetivos, o que traduz o exercício pleno de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo ensino e aprendizagem. Assim, *"o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador"*.

Freire (2015, p.67) ainda completa que, é necessário transpor o modelo tradicional de ensino, alicerçado numa aprendizagem mecânica e numa postura passiva do estudante. Pois,

> A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (2015, p.67)

Para Gadotti (1995), o docente deve proporcionar ou até mesmo ensinar o aluno a falar, a se expressar e a opinar, pois proporciona também ao ser humano a construção de relacionamentos, o que para a área da saúde é de fundamental importância, pois vincula-se a uma competência profissional esperada.

Para contribuir com a participação ativa dos discentes no processo, o docente pode utilizar algumas estratégias, estas foram caracterizadas como aulas expositivas dialogadas, estudos de caso, seminários, trabalhos em grupo, filme e outras. Neste contexto, para fins de análise não foi realizada uma avaliação na denominação da estratégia utilizada pelo docente, mas sim o resultado alcançado. Diante disto, a estratégia mais utilizada pelos docentes, ainda é a aula expositiva/dialogada com 63,8%. O que não surpreende, pois identificou-se uma prática pedagógica de transmissão. Contudo, mais uma vez foi identificado uma postura reprodutiva do docente, o que pode prejudicar a atitude interdisciplinar por parte dele.

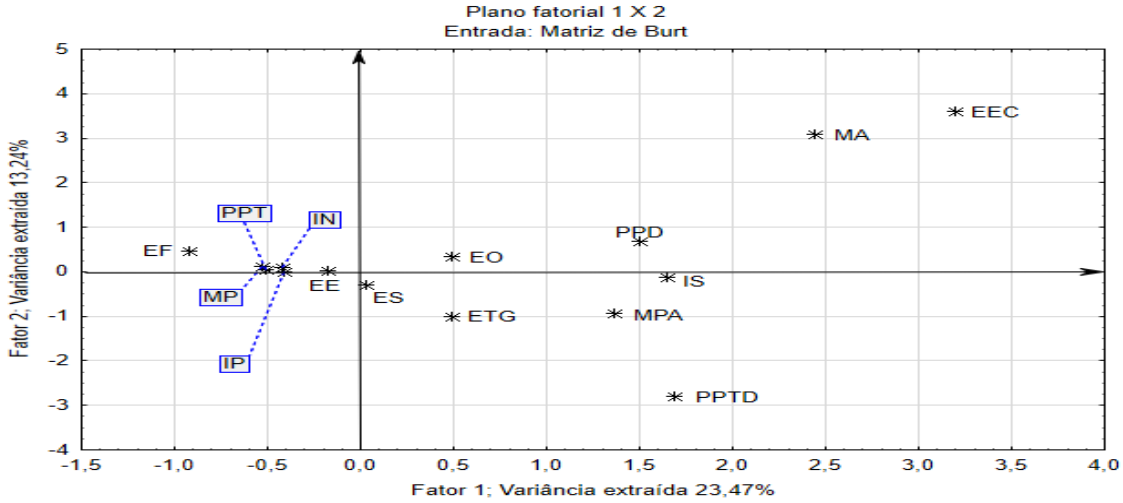
Outro aspecto refere-se à mobilização dos processos cognitivos utilizado nas aulas observadas. Constatou-se que 39,1% das aulas apresentaram uma profundidade de conteúdo adequada. Contudo, cabe ressaltar que 33,3% das aulas apresentaram uma profundidade parcialmente adequada e 27,6% não apresentaram a profundidade adequada. Esta questão é abordada por Freire (2003), quando resgata que é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. Neste sentido o saber por parte do docente faz-se fundamental, pois o professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina, ou seja, para facilitar a aprendizagem do aluno, o docente pelo menos, deve ter conhecimento e aplica-lo com profundidade adequada para o alcance dos objetivos propostos, esta atitude, pode convencer o discente a aprender, o autor complementa que o discente “realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado”. (p.79)

Com relação a relação docente/discente utilizou-se as variáveis autoritária e democrática. Para tanto, considerou-se relação autoritária quando o docente se coloca como centro do processo, e relações democráticas, quando o docente tem atitudes dialógicas, com relações mais abertas e próximas. (Masetto, 2012). Neste contexto observou-se que 46,7% das aulas o docente teve uma relação autoritária com relação ao discente e 53,3% desenvolveu uma atitude dialógica, ou seja, instituiu uma relação democrática. A relação entre docente/discente representa, normalmente, o posicionamento do docente em analogia a quem possui o conhecimento, e quem determina o que se

ensina e o que se aprende. Desta forma, como autoritário determina o que ensinar e que quem possui o conhecimento somente é o docente. Já na democrática possui uma maior proximidade das relações, possibilitando adequações e responsabilidades relacionadas ao processo de aprender.

Diante da necessidade quanto a comprovação da correlação entre as variáveis, interdisciplinaridade, prática pedagógica, metodologia e estratégias de ensino foi realizado uma análise multivariada. Para tanto foi utilizado a análise de correspondências múltiplas (ACM) com o software STATISTICA®. A figura 01 demonstra esta relação.

Figura 01 - Análise de correspondência múltipla



Fonte: Observação em sala de aula.

Para a análise de correspondências múltiplas foi considerado quatro variáveis**:** **Interdisciplinaridade** (IN – não houve, IP – houve parcialmente, IS – sim houve); **Prática pedagógica** (PPT – transmissão, PPD – discussão, PPTD - transmissão / discussão); **Metodologia** (MP – passiva, MA – ativa, MPA – passiva / ativa); **Estratégias** (EE – expositiva / dialogada, EEC – estudo de caso, ES – seminário, ETG – trabalho em grupo; EF – filme, EO – outra).

Para facilitar o entendimento da análise, torna-se importante esclarecer que a distribuição das modalidades ou categorias de cada variável se equilibra no centro de gravidade (0, 0). Isto é, a interdisciplinaridade que têm três categorias (IS, IP e IN) tem uma modalidade do lado direito (IS) e

as outras duas (IP e IN) do lado esquerdo. Assim sendo, tudo o que irá se associar com a interdisciplinaridade irá ficar do lado direito da figura.

Ao observar a figura constata-se que as metodologias ativas (MA) e as passivas e ativas juntas (MPA) localizam-se no lado direito, enquanto a metodologia passiva (MP) está claramente associada com a falta de interdisciplinaridade seja ela parcial (IP) ou total (IN). Corrobora-se também que a prática pedagógica de transmissão de conhecimento (PPT) está associada à falta de interdisciplinaridade e às metodologias passivas. Por sua vez, a prática pedagógica que se caracteriza como discussão (PPD) ou transmissão e discussão (PPTD), quando sua localização na figura se projeta sobre o fator 1 se verifica que estão bem associadas com a interdisciplinaridade. Por fim, ao analisar como se relacionam as estratégias, conforme se exibe na figura, o estudo de caso (EEC) é a que se relaciona indubitavelmente com a metodologia ativa (MA) e o uso de filmes (EF) e a estratégia expositiva dialogada (EE) são as que se vinculam com as metodologias passivas (MP), a falta parcial ou total de interdisciplinaridade (IP e IN) e a prática pedagógica transmissão (PPT). Todas as outras estratégias (seminário, trabalho em grupo e outra) estão do lado direito da figura e, portanto, pode-se considerar que elas se associam com a interdisciplinaridade e as metodologias ativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e de aprendizagem utiliza-se do recurso de mediação, para desenvolver as funções psicológicas superior, pois considera o contexto sociocultural de produção de conhecimentos, que confere o significado à ação e seus resultados mais sofisticados do comportamento humano. O mediador, procura não somente as informações prontas, mas sim estimula o discente a novas buscas de novos conhecimentos, utilizando para tanto a reflexão, com características de um processo de aprendizagem mediada.

Assim, para a construção do conhecimento o docente deve proporcionar a utilização das principais habilidades do pensamento acadêmico, e que devem ser mediadas pelo docente, com o objetivo de desenvolver a capacidade de: analisar, comparar, identificar causa e efeito, categorizar e classificar, solucionar problemas, persuadir, sintetizar, interpretar, avaliar, comunicar, aplicar e transcender/criar. Cabe salientar que estas habilidades não devem ser consideradas hierarquizadas, ou seja, não existe uma sequência única a ser utilizada pelo acadêmico.

Diante destas constatações, pode-se inferir que a prática de transmissão, a metodologia passiva, o conhecimento não adequado do docente e **a** relação autoritária por parte do docente, dificultam a interdisciplinaridade. Assim, para alcançar uma atitude interdisciplinar, necessariamente, deve-se contar com um docente que apresente uma prática de ensino o qual favoreça a discussão, com metodologias ativas, com uma mobilização dos processos cognitivos adequado e uma relação democrática, ou seja, um docente aberto, mediador, que se coloca mais próximo do aluno**.**

Para que esta atitude interdisciplinar seja obtida, o docente deve possuir saberes além do conhecimento específico de sua área de formação, entre estes estão, os saberes pedagógicos. Uma vez que os saberes pedagógicos representam uma forma do docente lecionar como um verdadeiro mediador, facilitando a transcendência dos saberes, através da teoria juntamente com a prática tornam-se prioritário. A educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define a atitude, abrindo sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a interdisciplinaridade não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção ultrapassada. Esta proposta, contribui para que os docentes vão além dos limites das salas de aulas e adquira uma feição mais humana, a sua verdadeira função universitária, preparando-se para formar a ideia de um curso conteudista e estático por um curso dinâmico e flexível objetivando protagonismo do discente.

O aprendizado com qualidade só pode ser realizado pelo próprio sujeito que aprende, e isso tem uma implicação profunda em toda a metodologia de ensino. É o aluno que deve pôr em ação seus mecanismos ou esquemas de assimilação, seu jeito de aprender. E é neste contexto que o docente tem seu papel maior, mediar situações, proporcionar os estímulos e informações através também da interdisciplinaridade. Todavia, os saberes só serão absorvidos se o acadêmico estiver proposto a mudar e crescer como acadêmico.

O professor deve estar atento e certo de que há uma diferença entre ensinar e aprender. Ensinar, no caso, deixa de ser entendido como uma transmissão/recepção de informações e conhecimentos já prontos, e passa a ser uma forma de deflagrar um processo ativo e assimilador que, ao pôr em marcha os esquemas e estruturas que o aluno dispõe, mobiliza conhecimentos e origina novas experiências. O educador não é quem ensina, mas quem ajuda o aluno a aprender e aprende

com ele. O professor não mostra; ajuda o aluno a enxergar e descobre com ele, passa a ser o facilitador do aprendizado.

A aprendizagem é um processo de interação, onde o acadêmico interage dentro da sociedade, ao estabelecer uma rede de relações. Sendo, um resultado do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como a aquisição destes, para novas situações, onde a interação do aluno e professor se contrapõe ao desenvolvimento da comunicação linear, diretiva e interativa. No entanto, o discente tem que adquirir dentro do processo de aprendizagem novos conhecimentos que corresponde a uma assimilação de elementos cognitivos, formando seres determinantes ao desenvolvimento intelectual, críticos no processo receptivo da informação e pesquisadores da autoaprendizagem. Ao docente cabe utilizar estratégias que oriente os discentes a obter uma aprendizagem significativa, contínua e reflexiva, não esquecendo o papel fundamental que o processo de comunicação e mediação entre docente e discente.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa Graças Camargo. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira***:* elementos de uma trajetória. Campinas: Papirus, 2010.

BECKER, Fernando. Inteligência e aprendizagem - Jean Piaget: Principais Teses. In: **Revista Educação - Jean Piaget**. Publicação especial. Editora Segmento, p. 22-35, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória na universidade: mito ou possibilidade?. In: VIII Conferência de Sociologia de La Educación, 2000, Madrid. VIII Conferência de Sociologia de La Educación, 2000. **Anais**. v. 1. p. 189-190

CUNHA, Maria Isabel da. **O "bom professor" e sua prática.** São Paulo: Papirus, 2006

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** Um projeto em parceria. São Paulo, Edições Loyola, 1991

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6.ed. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus Editora. 2017.

FREIRE, Paulo**. Conscientização: Teoria e prática da libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo**. Interdisciplinaridade:** atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em:< http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/ SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf> Acesso em: 16 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da História**. São Paulo: Cortez, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1993.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB*).* **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. revisada. São Paulo: Summus editorial; 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: Estudos sobre Educação, v. 3, n. 3, 1997.

PNE - Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Plano do currículo, plano do ensino:** o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez (orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 233-293.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>